

Foray, Philippe

Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 625-639



Quellenangabe/ Reference:

Foray, Philippe: Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 625-639 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103964 - DOI: 10.25656/01:10396

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103964>

<https://doi.org/10.25656/01:10396>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2012

■ *Thementeil*

Rousseau 2012

■ *Allgemeiner Teil*

Profile der Studienwahlmotivation
bei Grundschullehramtsstudierenden

Biologismus, Rassismus, Leistung.
Zur „Integrations“-Debatte

Promotionen und Habilitationen in der
„Zeitschrift für Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Rousseau 2012

| | |
|--|-----|
| <i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. Einleitung in den Thementeil | 607 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Andreas Brenner</i> Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik | 611 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Philippe Foray</i> Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik | 625 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Johannes Drerup</i> Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit | 640 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Alfred Schäfer</i> Figurationen des Pädagogischen und des Politischen. Rousseaus Kritik der sozialen Immanenz symbolischer Repräsentation | 658 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“ | 676 |
|---|-----|

Allgemeiner Teil

| | |
|--|-----|
| <i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden | 696 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Selma Haupt</i> Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur „Integrations“-Debatte | 720 |
|--|-----|

Peter Kauder

| | |
|--|-----|
| Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen | 734 |
|--|-----|

Besprechungen

Maja S. Maier

| | |
|---|-----|
| Matthias Trautmann/Beate Wischer: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung | 757 |
|---|-----|

Roger Hofer

| | |
|--|-----|
| Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen | 759 |
|--|-----|

Klaus Zierer

| | |
|---|-----|
| Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht | 762 |
|---|-----|

Dokumentation

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 766 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|-----------------|-----|
| Impressum | U 3 |
|-----------------|-----|

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags,
Weinheim, bei.

Table of Contents

Topic: Rousseau 2012

| | |
|---|-----|
| <i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. An introduction | 607 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Andreas Brenner</i> The Reversal of the Inverted World of Ethics. Rousseau's contribution to implicit ethics | 611 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Philippe Foray</i> Rousseau: Education In-Between Nature and Politics | 625 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Johannes Drerup</i> Rousseau's Structured Paternalism and the Idea of Well-Organized Liberty | 640 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Alfred Schäfer</i> Figurations of the Pedagogical and of the Political. Rousseau's critique of the social immanence of symbolic representation | 658 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pedagogical Knowledge in Pictures. On the pictorial program of the 18 th -century French editions of Rousseau's <i>Émile</i> | 676 |
|---|-----|

Contributions

| | |
|--|-----|
| <i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Motivation Profiles in the Selection of Courses of Study among Students Training to Become Elementary School Teachers | 696 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Selma Haupt</i> Biologism, Racism, Performance. On the debate on "integration" | 720 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Peter Kauder</i> The issue of the doctoral theses and habilitations registered with the "Zeitschrift für Pädagogik" | 734 |
|--|-----|

Book Reviews 757

New Books 766

Impressum U3

Philippe Foray

Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die Beziehungen zwischen dem „Pädagogischen“ und dem „Politischen“ im Werk Rousseaus geprüft, insbesondere hinsichtlich *Émile* (1762). Zunächst zeigt sich, dass diese beiden praktischen Bereiche menschlicher Tätigkeit relativ unabhängig voneinander zu sein scheinen: *Émile* ist keine Anwendung des Gesellschaftsvertrags auf den Bereich der Erziehung und umgekehrt ist Erziehung keine Alternative zur politischen Ohnmacht, d.h. *Émile* ist keine erzieherische Antizipation des Gesellschaftsvertrags. Im zweiten Teil aber zeigt die Analyse der Artikulation zwischen dem „Natürlichen“ und dem „Künstlichen“, dass Rousseau die beiden Bereiche in der gleichen Denkart strukturiert: die Vermittlung des „künstlichen Eingriffs“ ist immer notwendig, damit dem Naturgesetz sowohl in der Erziehung als auch in der Politik Folge geleistet werden kann.

1. Einleitung

Bei einigen der berühmtesten Erziehungsphilosophien – wie denen von Platon oder Aristoteles – handelt es sich in erster Linie um politische Philosophien. Das Wohl des Einzelnen, welches das Leitmotiv für die Erziehung darstellt, wird ausgehend von einer Vorstellung von Polis und Gerechtigkeit gedacht. Im gleichen Zug, wie sie Menschen heranbildet, soll die Erziehung sie zu Bürgern bilden. Sie zielt auf das Wohl des Gemeinwesens und dasjenige der Person ab. Doch nicht alle modernen Autoren haben sich diese Denkweise zu eigen gemacht. In seinem Essai zur „Erziehung der Kinder“ hält Montaigne an der Idee einer Erziehung für das private Leben, ohne Engagement im öffentlichen Leben, fest. Ungefähr ein Jahrhundert später, im ersten Buch der *Abhandlung über die Methode*, behandelt Descartes die Erziehung im Vorwort/Exposé als eine metaphysische Suche, als Suche nach der Wahrheit. Und John Locke, den Rousseau gelesen hat und den er im *Émile* häufig zitiert, behandelt ebenfalls die private Erziehung eines englischen Edelmanns.

In *Vom Geist der Gesetze* (1748) postuliert Montesquieu, der Zusammenhang zwischen Erziehung und Politik variere in Abhängigkeit vom Wesen der Regierung und damit vom historischen Kontext. In monarchischen Regimen betreffe die Erziehung, verstanden in einem engen Sinn als die Lehre von der Ehre, nur die kleine Zahl der Adligen, denen es bestimmt sei, am Hof und in der „feinen Welt“ zu leben. Unter despotischen Regierungen könne die Erziehung nur privat sein, denn Despotismus schließe jegliche bürgerschaftliche Partizipation aus. „Nur“, schreibt Montesquieu, „die republikanische Regierung hat die Macht der Erziehung in vollem Umfang nötig“.¹ Weil

1 Alle angeführten Zitate sind den französischen Ausgaben entnommen, wurden für diesen Beitrag aber ins Deutsche übersetzt.

in der Republik jedem einzelnen Bürger Regierungsbefugnis anvertraut ist, kommt der Erziehung hier notwendigerweise eine politische Dimension zu (Montesquieu, 1748/1951, S. 266-267). Fünfzig Jahre später, im Jahr 1789, nur zehn Jahre nach dem Tod von Rousseau (1778), sollten die französischen Revolutionäre sich Montesquieus erinnern. Und leidenschaftliche Diskussionen über die Erziehung führen. Ihre Meinungen gingen teils weit auseinander, doch zugleich bestand einhellige Übereinstimmung über die politische Rolle der Erziehung (Baczko, 1981): Der revolutionäre Staat braucht eine „öffentliche Erziehung“. Deren Aufgabe ist zuvörderst eine politische: Sie soll die Bürger auf die Ebene der neuen, von der Revolution gegründeten Institutionen erheben.

An dieser Scheidelinie der Erziehungsphilosophien nimmt Rousseau einen besonderen Platz ein. Einerseits kennt man seine Bewunderung für die alten Philosophien; wie auch für Montesquieu. Und doch werden, wie unten weiter ausgeführt wird, im *Émile* mehr als bloße Vorbehalte zur politischen Dimension der Erziehung laut. Seine Erziehung bereitet Émile nicht auf ein Leben als Bürger, auf die bürgerschaftliche Teilhabe, sondern auf das private Leben vor. Und Rousseau bezweifelt, dass eine wirkliche öffentliche Erziehung tatsächlich möglich ist. Hieraus lässt sich jedoch nicht hinreichend schlussfolgern, dass politisches Denken und erzieherische Reflexion in seinem Werk getrennte Kapitel darstellten. Bemerkenswerterweise erscheinen der *Émile* und der *Gesellschaftsvertrag* in ein und demselben Jahr (1762). Es ist sehr wohl möglich, dass dieses parallele Erscheinen keine Parallelität in den Auffassungen bedeutet, doch ist nur schwer vorstellbar, dass Rousseau die erzieherischen und die politischen Fragestellungen getrennt bearbeitet hat. Welche Bezüge lassen sich bei Rousseau zwischen dem Politischen und dem Pädagogischen herstellen? Zu dieser Frage ist davon auszugehen, dass die Dinge – wie so häufig bei Rousseau – komplizierter liegen, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Zunächst einmal wird im Folgenden analysiert, welche Wege möglicherweise vom Politischen zum Pädagogischen (2.1) bzw. vom Pädagogischen zum Politischen (2.2) führen, und dann im Rahmen einer Reflexion über den Zusammenhang zwischen Natur und künstlichem Eingriff erforscht, ob es ein Element gibt, das den beiden Bereichen im Werk von Rousseau gemein ist (3).

2. Pädagogik und Politik: Der *Émile* und der Gesellschaftsvertrag

In gewissem Sinn steht bei Erziehungsphilosophie und Politikphilosophie für Rousseau dasselbe im Mittelpunkt: Nämlich die Freiheit: Wie lässt sich ein freier Mensch herausbilden? Wie lässt sich eine Gesellschaft aus freien Menschen aufbauen? Die Antwort auf diese Frage ist anscheinend zunächst politischer Natur und findet sich im *Gesellschaftsvertrag*.

2.1 Vom Politischen zum Pädagogischen

Der Begriff des „Gesellschaftsvertrags“ bezeichnet den Zusammenschluss aller Mitglieder einer Gesellschaft in einer einzigen politischen Körperschaft. Dieser Zusammenschluss erfolgt mittels einer Selbstverpflichtung, einer Übereinkunft jedes einzelnen mit sich selbst. Jeder Bürger anerkennt durch diese Selbstverpflichtung die Existenz eines Gemeininteresses, des Interesses der Körperschaft, das sich von seinen eigenen Sonderinteressen unterscheidet. Er geht die Verpflichtung ein, sich den Entscheidungen zu unterwerfen, mit denen nach der Umsetzung dieses Gemeininteresses gestrebt wird. Mit dieser Theorie formuliert Rousseau eine der politischen Leitlinien der modernen Gesellschaften. Die Politik lässt sich nicht auf die Kräfteverhältnisse, auf die Herrschaft der einen über die anderen oder die Konflikte zwischen den Sonderinteressen reduzieren. Sie betrifft das Streben nach Gerechtigkeit und nach dem Gemeinwohl. Im Gegensatz zu einer anderen modernen Tradition, die etwa, von Pascal bis Marx, die Politik als Herrschaft der *Kraft* erachtet, verfißt Rousseau, vor H. Arendt oder J. Rawls, den Gedanken, die Politik sei die Herrschaft von Gesetz und *Recht*. Die modernen Ansätze in puncto Demokratie und Republik liegen ganz auf der Linie dieser Auffassung: Die Politik ist im Grunde die Angelegenheit aller, die „öffentliche Sache“ (*res publica*), und nicht nur die Angelegenheit einiger weniger.

In welcher Weise garantiert nun der Gesellschaftsvertrag die Freiheit des Einzelnen? Dadurch dass mit der politischen Körperschaft ein Handlungsbereich geschaffen wird, in dem jeder Mensch sich von seinen Sonderinteressen und von seinen Abhängigkeiten gegenüber den anderen und sich selbst frei macht, um sich nur so zu verhalten, wie er selbst als vernünftiges Wesen es für angemessen hält. Rousseau nimmt den klassischen Gegensatz zwischen der Sklaverei der Leidenschaften und der Freiheit des vernünftigen Wesens auf, welcher dem modernen Autonomiegedanken zugrunde liegt, den man später bei Kant wiederfinden soll: „Der Antrieb des bloßen Begehrens ist Sklaverei, nur der Gehorsam vor dem Gesetz, das man sich selber gegeben hat, ist Freiheit“ (Rousseau, 1762/1975, S. 247).

Liegt in diesem politischen Denken eine Theorie der Erziehung? Die Antwort auf diese Frage lautet: Nein. Anders ausgedrückt: Man kann nicht der Auffassung sein, der *Émile* wäre eine Anwendung des *Gesellschaftsvertrags* auf die Erziehung, gerade so als ob, nach dem Vorbild von Aristoteles etwa, die Erziehungsphilosophie nur ein simples Kapitel der Politik wäre.

Warum ist dem nicht so? Nun, wäre dies der Fall, so wäre die einzige Erziehung, die denkbar wäre und der politischen Richtung des rousseauschen Denkens entspräche, eine „nationale Erziehung“. So meint Rousseau dazu beispielsweise in seinem Verfassungsentwurf für eine künftige Regierung Polens „*Considérations sur le gouvernement de Pologne*“: „Die Erziehung ist es, welche den Seelen die nationale Kraft geben und ihre Meinungen und ihren Geschmack so leiten muss, dass sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden. Ein Kind muss, sobald es die Augen öffnet, das Vaterland sehen und bis zum Tode nichts anderes sehen als das Vaterland. Jeder wahre Republikaner hat die Liebe zu seinem Vaterland, das heißt zu den Geset-

zen und zur Freiheit mit der Muttermilch eingesogen“ (Rousseau, 1771/1975, S. 352). Dies steht einer „häuslichen Erziehung“ nicht entgegen, wenn die Eltern es wünschen (S. 354), aber selbst in diesem Fall muss es eine öffentliche Erziehung geben, welche die künftigen Bürger „an Ordnung, an Gleichheit, an Brüderlichkeit, an Wettbewerb, an das Leben unter den Augen ihrer Mitbürger und an das Streben nach öffentlicher Anerkennung“ gewöhnt (S. 354).

Allerdings ist die Erziehung von Émile nicht solchermaßen konzipiert. Das Problem der Stabilität der öffentlichen Institutionen, das Rousseau in Bezug auf die Regierung von Polen explizit erörtert, wird im *Émile* und im *Gesellschaftsvertrag* beiseitegelassen, wobei Rousseau im Letzteren rundheraus ausführt, dass jede politische Körperschaft unvermeidlich dem Verfall und dem Verschwinden geweiht sei (Rousseau, 1762/1975, S. 294-298). Genauer gesagt ist dieses Problem gelöst, bevor es überhaupt aufgeworfen wurde. Rousseau meint wohl, dass die Polen noch in der Lage sind, eine Bürgernation zu bilden; was für die Gesellschaften Westeuropas, in denen Sittenverfall herrscht, nicht mehr zutrifft. In diesen Gesellschaften, so meint er, „verlässt ein jeder die Schule, so ist er ganz zurechtgemodelt für die akademischen Würden, das heißt für die Knechtschaft“ (Rousseau, 1771/1975, S. 352). Gleichfalls bekräftigt Rousseau ab den ersten Seiten des *Émile*, die öffentliche Erziehung sei nicht möglich: „die öffentliche Erziehung existiert nicht mehr und kann nicht mehr existieren, weil da, wo es kein Vaterland mehr gibt, es auch keine Bürger mehr geben kann“ (Rousseau, 1762/1957, S. 10). Émiles Erziehung wird folglich kein Abbild der öffentlichen Erziehung sein, die in einer Gesellschaft erteilt werden könnte, welche durch den Gesellschaftsvertrag regiert wird.

Man könnte freilich einwenden, gute Politik würde von Rousseau als eine wahrhaftige Erziehung erachtet. Dies ist die Rolle, die im *Gesellschaftsvertrag* dem Gesetzgeber zukommt. „Wer sich daran wagt, ein Volk zu errichten, muss sich imstande fühlen, sozusagen die menschliche Natur zu ändern; jedes Individuum [...] zu verwandeln“ und „an die Stelle eines physischen und unabhängigen Daseins, das wir alle von der Natur erhalten haben“ ein „moralisches“ Dasein zu setzen, das jeden von seiner Beziehung zu allen anderen abhängig macht, und dies mittels seiner Einbindung in die politische Körperschaft (Rousseau, 1762/1975, S. 261). Dabei gilt dies nicht nur für die ideale Gesetzgebung, die im *Gesellschaftsvertrag* dargelegt ist, sondern auch für die realen Gesetze. Am Ende des *Émile* stellt Émile mit Scharfblick fest, keine Unterschiede zwischen den Ländern und Gesellschaften, die er besucht habe und die ebenfalls unter der Sklaverei der Leidenschaften stehen, mehr zu sehen, und dass er deshalb bereit sei, überall zu leben, weil er sich nirgendwo wirklich zu Hause fühlen könne. Angesichts dieser Enttäuschung antwortet der Lehrer, dass die Dinge komplizierter seien. Zwar gibt es keine politische Freiheit: „Vergebens trachtet man nach der Freiheit unter dem Schutz der Gesetze“ (Rousseau, 1762/1957, S. 605), sodass die einzige unmittelbar zugängliche Freiheit eine moralische, d.h. innere Freiheit ist. Doch ist die Politik, selbst wenn sie als Herrschaft der Sonderinteressen umgesetzt wird, nicht verachtenswert, sofern sie die Sicherheit der Einzelnen garantiert. Insbesondere verdankt der Mensch just dem gesellschaftlichen Zustand „das Kostbarste, was er hat“, nämlich „die Sittlichkeit seiner Handlungen und die Liebe zur Tugend“. Ohne dies wäre er gut gewesen, aber „gut ohne

Verdienst“ (S. 605). Es gibt folglich ein positives Element in den Gesetzen: Die Idee des Gemeinwohls, der Sittlichkeit/Moral durchströmt sie – trotz ihrer Unzulänglichkeiten. Ein Vorbild, dem man nacheifern kann, wird durch sie übermittelt. Gesetze bilden einen Anreiz zur Selbstvervollkommenung.

Dies reicht jedoch nicht aus, um das historische Problem zu lösen und den Teufelskreis zu durchbrechen, welcher der Umsetzung des Gesellschaftsvertrags entgegensteht: „Damit ein werdendes Volk die gesunden Grundsätze der Politik schätzen und den grundlegenden Ordnungen der Staatsraison folgen kann, wäre es nötig, dass die Wirkung zur Ursache werde, dass der Gemein Sinn, der das Werk der Errichtung sein soll, der Errichtung selbst vorausgehe und dass die Menschen schon vor den Gesetzen wären, was sie durch sie werden sollen“ (Rousseau, 1762/1975, S. 262). Damit gute Gesetze die Menschen zu guten Bürgern erziehen, müssen sie zunächst einmal verabschiedet werden; dies können sie jedoch nur durch Bürger, die in der Lage sind, sie als solche zu erkennen, das heißt die ihrerseits bereits gut erzogen sind. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um ein konjunkturelles Problem. Es rührt nicht von einem schlichten Mangel an Scharfblick bei den politischen Führungspersonen her. Es handelt sich um ein strukturelles Problem. Es rührt daher, dass die Bedingungen des *Gesellschaftsvertrags* in der damaligen Gesellschaft nicht realisiert sind. Wie Rousseau im Epilog zum *Émile* betont, gibt es allen Anlass zu Pessimismus, was die Umsetzbarkeit des Gesellschaftsvertrags angeht: Die Politik ist die Herrschaft der Sonderinteressen; in den Gesetzen äußert sich kein Gemeininteresse, sondern die Herrschaft der einen über die anderen; das Recht ist nichts als die Übertragung von Kräfteverhältnissen (Rousseau, 1762/1957, S. 605). Die rousseausche Geschichtstheorie ist zunächst eine Theorie von Dekadenz und gesellschaftlichem Rückschritt; der gesellschaftliche Wandel erscheint hier vorwiegend in negativer Gestalt. Der Gesellschaftsvertrag wird nicht von selbst und aus sich selbst Wirklichkeit werden. Es bräuchte einen wahrhaftigen Bruch, den Rousseau im Übrigen bereits fünfundzwanzig Jahre im Voraus vorausahnt: „Wir nähern uns sichtlich einer Krisis und dem Jahrhundert der Revolutionen“ (Rousseau, 1762/1957, S. 224).

2.2 Vom Pädagogischen zum Politischen

Wenn es in den politischen Schriften von Rousseau keine Theorie vom sozialen Wandel gibt, welche die tatsächlichen Bedingungen für die Realisierung des Vertrags ermessen lässt, und wenn man somit nicht vom politischen Denken zum erzieherischen Denken vorgehen kann, wie von den Prinzipien zu ihrer Anwendung, so stellt sich die Frage: Kann man den umgekehrten Weg begehen? Ist die Erziehung Alternative zur politischen Ohnmacht? Wenn man die Gesellschaft nicht durch politisches Handeln reformieren kann, kann man dann versuchen, das menschliche Wesen durch Erziehung zu verändern, und hoffen, dadurch eines Tages die Gesellschaft verändern zu können? Wäre nicht eine Gesellschaft, die nur aus Individuen wie Émile und Sophie bestünde, geeignet, den Gesellschaftsvertrag zu realisieren? (Vincenti, 2007)

Für die Bejahung dieser Frage könnte man sich auf die Lebensumstände des Schülers von Rousseau stützen. *Émile* ist kein Kind der Aristokratie, sondern ein gewöhnlicher Mensch. Dieser Punkt verdient Hervorhebung, denn vor Rousseau ist dies anscheinend kein üblicher Ansatzpunkt bei den Philosophen. Montaignes *Essai* über die Erziehung der Kinder zum Beispiel widmet sich der Erziehung eines Sohns aus dem Adel. Auch Fénelon, dessen *Telemach* im achtzehnten Jahrhundert bei der aufgeklärten Bourgeoisie einen beträchtlichen Erfolg verzeichnet, hat dieses Werk ursprünglich für die Erziehung von Prinzen vorgesehen. Und Locke wendet sich ebenfalls an die Mitglieder des Adels. *Émile* hingegen ist kein zukünftiger Edelmann, sondern ein Mensch wie alle anderen. Vielleicht ist dies ein wenig gewagt, aber man könnte meinen, Rousseau sei sich als einer der ersten bewusst gewesen, dass in der Moderne das, was man Erziehung – im Sinne eines Mensch-Werdens – nennt, nicht mehr nur den *happy few* der sozialen Eliten (der Aristokratie) vorbehalten ist, sondern im Prinzip alle Mitglieder der neuen Generationen betrifft. Wenn man sich diese Hypothese zu eigen macht, kann man den *Émile* als eine der ersten Abhandlungen über eine demokratische Erziehung bezeichnen.

Ein zweites Argument hängt mit der Beziehung zwischen den beiden Büchern zusammen. Der *Gesellschaftsvertrag* ist, wie bereits gesagt, nicht das *Urwerk*, das dann mit dem *Émile* Anwendung findet. Ist nicht vielmehr das Gegenteil zutreffend? „Der *Gesellschaftsvertrag*“, berichtet Michel Soetard, „wird dem Buchhändler Duchesne wie eine Anlage zum Erziehungsvertrag präsentiert“ (Soetard, 1994, S. 26). Es stimmt, dass der *Émile* sich nicht auf eine pädagogische Abhandlung reduziert. Er ist auch eine Enzyklopädie des Rousseauismus, die man nutzen kann, um sich mit seiner Erkenntnistheorie, seiner Moral- und Religionsphilosophie, seiner Ästhetik und, *last but not least*, auch seiner politischen Philosophie vertraut zu machen. Es darf nicht unbeachtet bleiben, dass das Buch V des *Émile* eine Zusammenfassung des *Gesellschaftsvertrags* liefert (Rousseau, 1762/1957, S. 596-611) und dass *Émile* eine wahrhaftige politische Ausbildung erfährt – was weder Montaigne im sechzehnten noch Descartes im siebzehnten Jahrhundert, zwei illustre französische Vorgänger von Rousseau, avisiert hatten. Zugleich jedoch bleibt diese Erziehung in der Praxis eine Privatangelegenheit, eine „häusliche“ Erziehung. Rousseau weicht nicht von der Auffassung ab, die öffentliche Erziehung sei nicht möglich. Die gesellschaftliche Erziehung, sei es die der „Kollegien“ (*Collèges*) oder die der Welt, ist schlecht. Sie ist nur eine Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben, das heißt das verderbte Leben. Rousseau hat eine politische Auffassung von der Erziehung, und doch geht er in Distanz zur bestehenden Gesellschaft. Dies werden nach ihm – und manche wohl mit Bezug auf ihn – noch andere tun. Zu nennen wäre hier etwa Célestin Freinet, der aus Überzeugung darüber, dass es ihm unmöglich sein würde, innerhalb des französischen Bildungswesens im Einklang mit seinen eigenen politischen Ideen zu handeln, dieses zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts hinter sich ließ und eine Privatschule gründete. Im *Émile* ist es bezeichnend, dass der letzte Teil zur Bildungslaufbahn der Beschreibung des Privatlebens und des Hausstands vorbehalten ist, den *Émile* eben mit Sophie gegründet hat. *Émile* ist nicht in erster Linie dafür ausersehen, ein Bürger zu werden, der mit Blick auf die Veränderung der gesellschaftlichen Körperschaft wirkt, sondern ein Familienvater und Arbeiter, der unter den

besonderen Umständen, die das Schicksal für ihn vorgesehen hat, so glücklich wie möglich werden soll. Nur eine Generation nach Rousseau wird die Problemstellung sich bereits verändert haben. Condorcet zum Beispiel wird sich kritisch zur Hauslehrertradition als Erziehungsmethode äußern. Er stellt ihr die Einrichtung eines öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems gegenüber. Zwischenzeitlich hat schlichtweg die Französische Revolution stattgefunden. Alle revolutionären Reformatoren und Pädagogen sind nun überzeugt, dass die gesellschaftlichen Umstände, die von Rousseau beschrieben wurden und seinem Pessimismus zugrunde liegen, umgestürzt wurden und dass die Zeit gekommen ist – nicht nur für die Umsetzung der Grundsätze des Gesellschaftsvertrags, sondern auch für die öffentliche Erziehung, die daran arbeitet, in den Köpfen der künftigen Bürger Akzeptanz zu erlangen. Doch solche Gedanken hegt Rousseau noch nicht.

3. Die Einheiten, in denen in Politik und Pädagogik gedacht wird: Natur und künstlicher Eingriff

Es gibt also keinen Weg, der einfach vom Politischen zum Pädagogischen bzw. umgekehrt vom Pädagogischen zum Politischen führen würde. Man kann im Gegenteil sogar annehmen, dass zwischen diesen beiden Bereichen das besteht, was ich eine „Strukturanalogie“ nennen möchte. Dieser Punkt wird in diesem zweiten Teil ausgehend von den Konzepten der Natur und des künstlichen Eingriffs näher erörtert.

Mein Ausgangspunkt ist das folgende Paradoxon: Einerseits stehen der *Émile* wie auch der *Gesellschaftsvertrag* in direktem Zusammenhang mit der Idee der Natur. Andererseits sind beide Texte als Fiktionen angelegt. Wie sind die Konzepte der Natur und der Fiktion miteinander verknüpft? Und liefert diese Verknüpfung eventuell eine Lehre über die gemeinsame Basis von Politischem und Pädagogischem bei Rousseau?

3.1 Die Idee der Natur

Rousseau schreibt unablässig: *Émile* erzählt von der Erziehung der Natur. Er ist der Schüler der Natur (Rousseau, 1762/1957, S. 119), und der „systematische Teil“ seiner Erziehung ist der „Gang der Natur“ (S. 2). Gleichfalls ist die „negative Erziehung“, deren Wirkungen Rousseau unaufhörlich preist, nur gerechtfertigt, weil ihr Ziel darin besteht, die Natur sich in jedem entwickeln zu lassen. Es gibt „ursprüngliche Neigungen“ in jedem menschlichen Wesen (S. 8) – Neigungen, das Angenehme zu empfinden und anzustreben und das Unangenehme zu meiden. Diese Neigungen müssen mit dem verknüpft sein, was Rousseau die „Selbstliebe“ nennt, das heißt ein ursprüngliches Gefühl, das dazu führt, dass eine Empfindungsweise im Hinblick auf den Selbsterhalt spontan mit einer Handlungsweise assoziiert wird.² „Unsere ersten Pflichten sind Pflichten ge-

2 In diesem Punkt ist Rousseau ein Schüler von Spinoza: „Jedes Ding strebt (*conatur*), soviel an ihm liegt, in seinem Sein zu verharren“ (Ethik, II, 6).

gen uns selbst. Auf uns selbst laufen unsere ersten Gefühle und Empfindungen zurück; alle unsere natürlichen Triebe beziehen sich zunächst auf unsere Erhaltung und auf unser Wohlsein“ (S. 88). Nichts zu tun, bedeutet gemäß der ersten Lehre der negativen Erziehung, dass man der menschlichen Natur nicht hinderlich in den Weg tritt. Das Handeln des Lehrers verfolgt das Ziel, das erzieherische Milieu zu organisieren und Schranken zu setzen, die den Raum abgrenzen, innerhalb dessen die Natur sich frei entfalten darf.

Dasselbe gilt in der Politik. Das politische Handeln, der Gesellschaftsvertrag haben sicherlich nur Sinn im Verhältnis zum Leben in der Gesellschaft, aber gleichzeitig werden sie in Bezug auf den Naturzustand gedacht. De facto findet der Denker hier in dem, was nur als erster Zustand der Menschheit dargestellt werden kann, eine erste Darstellung und ein Modell der Freiheit. In den Worten der *Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit* (1755) ist der Naturzustand der Zustand des vereinzelt lebenden Menschen – eines Individuums, das alleine der Sorge um die Selbsterhaltung, um die Selbstliebe ausgeliefert ist und das frei, das heißt nur den Zwängen der Natur unterworfen ist. Das ist ein Zustand ohne das Böse, das Laster, die Unmoral (Rousseau, 1755/1975, S. 41-42). Erst die Gesellschaft ist es, welche die Moral, die Idee vom Guten, aber vor allem die Realität des Bösen schafft. Der *Émile* beginnt mit folgender Feststellung: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau, 1762/1957, S. 5). Das Konzept des Naturzustands dient zum Nachweis, dass die Gesellschaft die Urheberin des Bösen ist (Rousseau, 1776/1959, S. 934). „Es ist notwendig“, schreibt Rousseau, „die natürliche Freiheit, die ihre Schranken nur in der Stärke des Individuums findet, deutlich von der bürgerlichen Freiheit zu unterscheiden, die durch den Gemeinwillen begrenzt ist“ (Rousseau, 1762/1975, S. 247). Der Gesellschaftsvertrag hat gerade zum Zweck, das gesellschaftliche Böse durch die Etablierung der bürgerlichen Freiheit zu bekämpfen – einer Freiheit, die in der Gesellschaftsordnung das Äquivalent zur natürlichen Freiheit im Naturzustand darstellt.

Bei dieser Argumentation ist selbstverständlich daran zu erinnern, dass bei Rousseau keinerlei Naivität in Bezug auf den Naturzustand vorliegt. Der Naturzustand ist nur eine Fiktion. Die einzige historische Realität ist der gesellschaftliche Zustand, als Zustand des Menschen in Beziehung zu den anderen. Die Natur und insbesondere die „menschliche Natur“ ist für Rousseau – wie für etliche andere Philosophen vor ihm, vom Heiligen Augustinus bis hin zu Malebranche – eine zugleich unleugbare und unzugängliche Wirklichkeit. Für die Umsetzung der Herrschaft von Freiheit und Gleichheit unter den Menschen geht es aber nicht darum, den Schritt zurück zum Naturzustand zu tun. „Ein Mensch, der sich in den Sinn kommen ließe, sich als ein isoliertes Wesen zu betrachten, sich an gar nichts anzuschließen und sich selbst zu genügen, würde nur ein elendes Wesen sein können“ (Rousseau, 1762/1957, S. 223). „Ein großer Unterschied“, führt Rousseau weiter aus, „macht sich zwischen einem naturgemäß im Naturzustand und einem naturgemäß in gesellschaftlichen Verhältnissen lebenden Menschen bemerkbar“ (S. 239-240). Die politische Herausforderung besteht darin, im bestehenden gesellschaftlichen Zustand ein Äquivalent des Naturzustands umzusetzen, das heißt einen

gesellschaftlichen Zustand, in dem jeder er selbst und frei sein kann. Und diese Herausforderung gilt auch für die Erziehung. *Émile*, schreibt Rousseau im Buch III, „ist ein Wilder, der bestimmt ist, in den Städten zu wohnen“ (S. 240).

Dieser scharfsinnige Blick von Rousseau in Bezug auf das Konzept der Natur hat zwei bedeutende Konsequenzen:

- a) Wenn die Natur als Begriff dem Verstand und den Sinnen unzugänglich ist, so ist sie nur indirekt, über die Fiktion darstellbar.
- b) Dass sie unzugänglich ist, bedeutet indessen nicht, dass sie nur eine Illusion wäre. Dieses Unzugängliche entfaltet zugleich eine Wirkung: aus normativer und vor allem aus kritischer Sicht.

3.2 Erziehung und künstlicher erzieherischer Eingriff

Es ist fast genauso einfach, im *Émile* explizite Aussagen zur Bedeutung der Natur in der Erziehung zu finden, wie Vorgehensweisen aufzudecken, die – diesen Aussagen zum Trotz – aus der Erziehung von *Émile* eine durch und durch künstliche Erziehung machen. *Émile*, der seinen leiblichen Eltern weggenommen wurde, wird einem Erzieher anvertraut. Seine Erziehung konfrontiert ihn mit einer Reihe an Inszenierungen, künstlichen erzieherischen Eingriffen, die im Voraus geplant und gelenkt werden. Zu nennen sind hier die Verwüstung des Bohnenfelds (Rousseau, 1762/1957, S. 88-93), das Kind von Frau Dupin (S. 122-127), der Wettlauf um die Kuchen (S. 150-153), der Taschenspieler und die Magnete (S. 193-197), der Spaziergang im Wald von Montmorency (S. 203-207) etc. Die negative Erziehung scheint das Vorhaben zu erfüllen, *Émile* frei sein zu lassen, aber diese Freiheit ist nichts als die Maske einer Manipulation. Für Rousseau besteht die Kunst der Erziehung in einer geschickten Auswahl der richtigen Gegenstände im richtigen Moment, in der „Bemühung, stets nur diejenigen in seine Nähe zu bringen, die es aufzufassen vermag, und ihm diejenigen fernzuhalten, die ihm unbekannt bleiben sollen“ (S. 110). *Émile* meint, das Verlangen aus sich selbst zu empfinden, und gewiss obliegt es nicht dem Lehrer vorzuschlagen, was gelernt werden soll. „Es ist seine Sache, das Verlangen auszusprechen“, aber es ist Pflicht des Lehrers, den Stoff „seinem Verständnis näherzubringen, jenes Verlangen geschickt in ihm zu erwecken“ (S. 203). Kurz gesagt: „Möge er immerhin glauben, der Herr zu sein“, schreibt Rousseau, „wenn du es nur stets in der Tat bist. Keine andere Unterwürfigkeit ist so vollkommen als diejenige, welche den Schein der Freiheit bewahrt“ (S. 121). *Émile* steht vollumfänglich und permanent unter der Betreuung des Lehrers (S. 22).

Diese Beschreibung einer künstlichen Praxis hat ihr Pendant in den theoretischen Schriften. Der *Émile* präsentiert sich explizit als Fiktion, als pädagogischer Roman, der die „Träumereien eines Fantasten über Erziehung“ zu lesen gibt (Rousseau, 1762/1957, S. 2). Dabei, meint Rousseau, „bin ich auf den Ausweg verfallen, mir einen imaginären Zögling zu geben“ (S. 25). Dies ist umso stärker zu unterstreichen, als Rousseau ein reales Experiment hätte versuchen können. Er berichtet de facto, dass ihm eine Stelle als

Lehrer angetragen worden sei, er diese jedoch abgelehnt habe, und er die Fiktion der Realität vorziehe, um die Erziehung gemäß der Natur darzustellen (S. 24).

Die Dinge komplizieren sich jedoch, wenn man sich ins Gedächtnis ruft, dass es nicht schwer ist, unter der Feder von Rousseau explizite Verurteilungen des Künstlichen im Namen der Natur zu finden. In Bezug auf die Eltern verurteilt Rousseau zum Beispiel die Sitte, auf Ammen und Erzieher zurückzugreifen. Denn es sind die Eltern, die naturgemäß Ammen und Erzieher sind (Rousseau, 1762/1957, S. 13-26). Dies hindert ihn gleichwohl nicht daran, sich selbst als imaginären Erzieher von *Émile* einzusetzen.

Zudem findet sich diese Verurteilung des Künstlichen nicht nur im *Émile*. Mit ihr wurde Rousseau sogar in der Welt der Literatur bekannt, und zwar mit der *Abhandlung über die Wissenschaften und Künste* (1750), in der er die Gesellschaft mit ihrem Schein und ihren Lügen anprangert und ihr in abstrakter Weise die Natur mit ihrer Einfachheit und Sittlichkeit entgegenstellt. „Bevor die Kunst unsere Manieren geformt hatte und unsere Leidenschaften eine geschickte Sprache sprechen lernten, waren unsere Sitten ländlich, aber natürlich“ (Rousseau, 1750/1975, S. 5). Dasselbe Thema taucht 1758 wiederum auf, im Vorwort zur *Neuen Héloïse*: „Die großen Städte machen das Schauspiel nötig, verderbte Sitten den Roman“ (Rousseau, 1758/1964, S. 5). Die Romanfiktion geht mit der gesellschaftlichen Verderbtheit einher.

Rousseau nutzt deshalb das Konzept des künstlichen Eingriffs auf zwei unterschiedliche Weisen. Einerseits wird der künstliche Eingriff als unauthentische Praxis und Vektor der gesellschaftlichen Verderbtheit angeprangert. Andererseits wird er als einziges Handlungsmittel in einer verderbten gesellschaftlichen Realität aufgewertet. „Allein es gibt so viele Widersprüche zwischen den Rechten der Natur und unseren sozialen Gesetzen, dass man zu einer Ausgleichung derselben fortwährend zu Ausflüchten und Winkelzügen seine Zuflucht nehmen muss: Es gehört ein großer Aufwand von Kunst dazu, um den sozialen Menschen vor einer völligen Verkünstelung zu bewahren“ (Rousseau, 1762/1957, S. 393). Kunst und künstlicher Eingriff erhalten so einen positiven Status: Aus theoretischer Sicht ist die menschliche Natur nur durch die Fiktion des Naturzustandes darstellbar. Aus praktischer Sicht kann sie nur über die Kunstgriffe des Handelns befreit oder wiedergefunden werden. Der Gesellschaftsvertrag ist ein Kunstgriff, mit dem danach gestrebt wird, ein bürgerliches Äquivalent zur natürlichen Freiheit wiederzufinden. Die erzieherischen Kunstgriffe schützen die Natur vor den Gefahren der gesellschaftlichen Verderbtheit.

Diese Verknüpfung von Natur und künstlichem Eingriff findet auch in den Schriften von Rousseau Anwendung. Durch das Schreiben will er das schaffen, was er für die Praxis mit der Hauslehrerstelle beim Sohn der Familie de Mably abgelehnt hat (Rousseau, 1762/1957, S. 24). Hier sind zwei Vorgänge am Werk. Erstens die Aufhebung des Bezugs zur konkreten Realität mit ihrer Verderbtheit und ihrer Inauthentizität und die bewusste Ansiedlung in der Fiktion. „Beginnen wir also damit, alle Tatsachen beiseite zu lassen, denn sie berühren nicht unsere Frage“ (Rousseau, 1755/1975, S. 40). Diese erste Geste ist jedoch kein willkürlicher Schritt: Die Aufhebung des Bezugs zur unmittelbaren Realität ist die Möglichkeitsbedingung für einen zweiten Schritt, bei dem versucht wird, mithilfe der Fiktion auf indirektem Weg wieder Zugang zu einer authentischeren

und reineren Realität zu finden, die in der historischen Realität verdeckt ist. Einerseits verurteilt Rousseau die Kunst als gesellschaftliche Vergnügung, als Zeichen und Faktor der Verderbtheit der Epoche; andererseits würdigt er sie als Ausdruck des Ursprünglichen. Der *Émile* ist der „Roman [...] der menschlichen Natur“ (Rousseau, 1762/1957, S. 528). Die Romanfiktion ist das einzige Mittel, mit dem sich das darstellen lässt, was eine Erziehung der Natur sein kann. Gleichfalls ist die Fiktion des Gesellschaftsvertrags das einzige Mittel, mit dem sich darstellen lässt, wie eine Politik der Freiheit aussehen würde.

3.3 Normativität und Kritik

Dass die Natur nicht zugänglich ist, bedeutet also nicht, dass sie illusorisch wäre. Diese Unzugänglichkeit zeitigt eine Wirkung. In welcher Weise?

Die Natur ist in erster Linie ein normatives Konzept. Die Philosophen der Antike propagierten ein „Leben gemäß der Natur“, und Rousseau ist zu einem großen Teil ihr moderner Schüler. Die Idee der menschlichen Natur suggeriert insbesondere, dass sich unter dem sozialen Schein ein authentisches Wesen verbirgt. Diese Authentizität ist ein moralisches Ideal; sie bezeichnet ein Leben, das sich nachdrücklich zu seiner Einzigartigkeit bekennt. Rousseau ist ein Vorläufer der Romantik.

Die menschliche Natur ist durch das gesellschaftliche Leben nur zugedeckt, aber nicht zerstört. Der Naturzustand ist die fiktionale Darstellung einer ursprünglichen Unschuld, die jedes menschliche Leben in sich wiederfinden können muss. Rousseau zieht hierzu die Erfahrung eines universellen Gefühls heran; die Natur ist in einem jedem, ist Aufrichtigkeit, Authentizität. Dieses Konzept hat somit eine Funktion der Hoffnung; die gesellschaftliche Verderbtheit ist nicht unbesiegbar. Es ist immer möglich, sich selbst reformierend zu ändern und das gesellschaftliche Leben zu reformieren, um eine Gesellschaft aus authentischen und freien Menschen zu errichten.

Aber es besteht auch das Risiko einer Rückwirkung des Unzugänglichen auf das Normative. Welchen Gehalt kann man diesem moralischen Ideal geben? Von Rousseau erhalten wir keine theoretische Antwort auf diese Frage. Nach ihm gibt Kant vor, dies in seiner praktischen Philosophie zu tun. Und wie ist es aus politischer Sicht darum bestellt? Hat dieses Ideal eine Wirkung? In welche Art konkreter Politik mündet der Gesellschaftsvertrag? Wenn es stimmt, dass der Gesellschaftsvertrag die „völlige Entäußerung jedes Mitglieds mit allen seinen Rechten an das Gemeinwesen als Ganzes“ impliziert (Rousseau, 1762/1975, S. 243), was passiert dann jedes Mal, wenn eine Person im Einklang mit ihrem Sonderwillen und entgegen dem Gemeinwillen handelt? Wie ist nun die folgende entschiedene Erklärung Rousseaus zu verstehen? „Wer immer sich weigert, dem Gemeinwillen zu folgen, wird von der gesamten (politischen) Körperschaft dazu gezwungen, was nichts anderes heißt, als dass man ihn zwingt, frei zu sein“ (S. 246). Zweihundert Jahre nach Rousseau, am Ausgang des zwanzigsten Jahrhunderts mit seinen totalitären Entgleisungen, hat diese Aussage selbstverständlich einen mehr als beunruhigenden Klang. Die Natur als Norm zu betrachten, bedeutet notwendiger-

weise, von der Existenz eines absoluten Standpunkts auszugehen, von dem aus sich Gerechtigkeit und Wahrheit enthüllen lassen. In der Folge bedeutet dies, dass man sich weigert, die Bedeutung von Konflikten im positiven Sinne zu berücksichtigen, und das sowohl für den erzieherischen wie für den politischen Prozess. Rousseau ist ein Erbe der republikanischen Tradition der „Concorde“ (Eintracht), die eher bestrebt ist, Konflikte durch eine ausgezeichnete Gesetzgebung aus dem politischen Bereich zu beseitigen, anstatt ihnen einen strukturierenden Platz einzuräumen. In Sachen Erziehung ist Rousseau schlichtweg nicht Piaget: Die Entwicklung von *Émile* wird als linear angesehen. Sie ist keine Abfolge von Konflikten, die zu mehr oder weniger systematischen Überarbeitungen/Umbildungen der Weltsicht führen. Das Risiko des Rousseauismus – das für Rousseau selbst nie bestand, weil er praktisch nie in einer irgendwie gearteten Machtposition war, das aber politische Führungspersonen eingingen, die sich auf Rousseau bezogen – ist dasjenige eines jeden Philosophenkönigs: Sich als alleiniger Besitzer der Wahrheit wähnen – und damit berechtigt zur *Errichtung* des gesellschaftlichen und politischen Gemeinwesens, indem es im Namen der „Wahrheit“ geformt wird, ohne die Vielfalt der Vermittlungen zu achten, welche die tatsächliche Realität kennzeichnen. Robespierre und der revolutionäre Terror sind hier nicht weit. Und in der Erziehung gilt dies gleichfalls für jede Art von aufgezwungenem Dogma, das im Namen der Natur des Kindes und im Hinblick auf sein Interesse verhängt wird, was umso einfacher fällt, als das *infans* just die Person ist, die nicht spricht, spricht doch immer der Erwachsene an seiner Stelle.

Wissen, was die „Natur“ gebietet, ist folglich immer ein riskantes Unterfangen. Es ist dagegen einfacher zu wissen, was sie verdammt. Um mit Kant zu sprechen, kann man sagen, das Konzept der Natur wird bei Rousseau auf zweierlei Weise verwendet: einerseits dogmatisch, andererseits kritisch. Wenn der dogmatische Gebrauch Risiken birgt, weil man nur selten sicher sein kann, im Einklang mit den Vorgaben der Natur zu handeln, ist der kritische Gebrauch einfacher, weil er zum Teil auf Sinnlichkeit fußt. Im Werk von Rousseau manifestiert sich im Übrigen zuallererst diese kritische Verwendung. Etwa die Kritik an der Verderbtheit der menschlichen Gesellschaften, die 1750 in der *Abhandlung über die Wissenschaften und Künste* formuliert wird. Diese *Abhandlung* stellt die Geschichte der menschlichen Gesellschaften als Geschichte eines moralischen Verfalls dar. Der Fortschritt in Wissenschaft und Technik geht mit einem moralischen Rückschritt einher: Man denkt nur an sich selbst. Die Gesellschaft ist die Herrschaft der Lüge und des Scheins: Die Leute verbergen ihren Egoismus unter dem Anschein von Selbstlosigkeit und Tugend. Die Selbstliebe weicht der Eigenliebe. Es geht nicht darum zu sein, sondern zu scheinen; jeder fällt unter die Abhängigkeit vom Blick der anderen. Es gibt keine Freiheit im gesellschaftlichen Zustand mehr.

Durch die Erfahrung der Ungerechtigkeit und der Unzufriedenheit angesichts des Schauspiels der sozialen Umwelt gelangen wir zur Idee der Gerechtigkeit.³ Gleiches gilt für die Erziehung. Die Verurteilung der Praktiken der Epoche und ihres unsinnigen

3 Just in diesem Sinn stellt Axel Honneth Rousseau als Begründer einer Strömung der Sozialphilosophie dar, die bis zur Schule von Frankfurt führt, und sieht in der Entrüstung ange-

Charakters fällt zeitlich mit der Weisung, der Natur zu folgen, zusammen. Auch hier ist das gesellschaftliche Schauspiel lehrreich: Die Erziehungsanstalten sind Orte der Gewalt und Perversität. Die Kinder werden mit Kenntnissen vollgestopft, von denen sie nichts begreifen. Man behandelt sie wie Miniatur-Erwachsene und lässt dabei ihre Natur vollkommen außer Acht. Und wenn sie, wie es sich gehört, Ungehorsam zeigen und rebellieren, greift man zur Autorität und zu Strafen, deren einzige Wirkung darin besteht, denjenigen, der sie erdulden muss, davon zu überzeugen, dass das Hauptcharakteristikum des Erwachsenen im willkürlichen Handeln besteht (Rousseau, 1762/1957, S. 74-79).

4. Schlussfolgerung

Sowohl aus politischer wie auch aus erzieherischer Sicht ist der Gedanke der Natur bei Rousseau am Schnittpunkt einer kritischen und einer praktischen Anforderung positioniert.⁴ Aus diesem zweifachen Gebrauch des Natur-Gedankens lassen sich zwei Ausrichtungen, zwei unterschiedliche Verhältnisse zu Rousseau ableiten.

Die erste besteht darin, den Rousseauismus als abstrakten Naturalismus zu erachten, der zumindest vervollständigt werden muss. So verurteilt Hegel in seiner Rechtsphilosophie die Vertragstheoretiker, wobei er Jean-Jacques Rousseau in der ersten Reihe sieht, als Anhänger eines abstrakten Rechtsdenkens, das durch den systematischen Ablauf aller Vermittlungen fortgeführt werden muss, welche die bürgerliche Gesellschaft und dann den Staat begründen. Gleichfalls anerkennt Kant in Rousseau zwar eine wahrhaftige Inspiration für seine praktische Philosophie, doch misst er ihm nur den Verdienst einer Ausgangsinspiration bei, die durch den substanziellen Inhalt zu vervollständigen ist, den Kant in der praktischen Vernunft, dem Sittengesetz und dem Pflichtgedanken sucht. Aus erzieherischer Sicht vergessen Kant und Hegel, beide unleugbar Leser und inspiriert durch den *Émile*, schließlich nicht, an die Notwendigkeiten der erzieherischen Wissensvermittlung, der Kultur und der Erziehung zu erinnern, welche Rousseau im Namen der kindlichen Natur nachdrücklich verdammt hatte. Auch in Frankreich wird Rousseau gelesen, gelobt und kritisiert zugleich. Condorcet zum Beispiel, der im Gesellschaftsvertrag ein Modell des Republikanismus finden kann, den er sich sehnlichst herbeiwünscht, verwirft gleichzeitig rundheraus das Hauslehrermodell, das von Rousseau im *Émile* in Szene gesetzt wird. In jedem Fall sieht man, dass die erwähnten Autoren im Gegensatz zur Fiktion, das heißt zur von Rousseau explizit gewollten Utopie, unablässig an die Rechte der bestehenden Wirklichkeit gemahnen, die unabhängig von der moralischen Verdammung durch Rousseau betrachtet wird. Die Politik hat ein konkretes

sichts von Ungerechtigkeit und gesellschaftlicher Geringschätzung den Ausgangspunkt für das Handeln und das Denken (Honneth, 2000).

4 Dies ist wahrscheinlich noch ein Punkt, an dem Kant sich Rousseaus erinnerte, als er an seiner Theorie von den Ideen der Vernunft arbeitete.

und empirisches Antlitz. Die Erziehung ist auch Einführung in die Kultur. In dieser Hinsicht ist die rousseausche Fiktion von der Natur als Abstraktion zu verurteilen.

Es könnte jedoch auch sein, dass diese Abstraktion ihre Tugenden hat und die vorherige Kritik zu relativieren ist. De facto hatte das Werk von Rousseau, im pädagogischen wie im politischen Bereich, ein beachtliches Nachleben. Von der Französischen Revolution bis hin zu den zeitgenössischen Anhängern der Republik oder J. Rawls stellte der *Gesellschaftsvertrag* einen wichtigen Text für das politische Denken dar. Auch im Fall der Erziehung ist die Rolle signifikant: Von Pestalozzi in früheren Zeiten bis hin zu Philippe Meirieu in der heutigen Zeit diente und dient der *Émile* als Vorbild und Quelle der Inspiration. Die kantsche und hegelsche Pädagogik bleiben für uns nach wie vor mit ihrer Epoche verknüpft, obwohl sie wahrscheinlich realistischer und direkter anwendbar waren und weniger Ansatzpunkte für Kritik boten als der *Émile*. Rousseau hingegen wird nach wie vor von etlichen Theoretikern und Praktikern der Erziehung als Inspirator anerkannt. Könnte man daraus nicht schlussfolgern, dass sein Werk Wirkung zeitigt – nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Unzulänglichkeiten? Weil es abstrakt und utopisch ist, lässt es freien Raum für Interpretation; es zwingt denjenigen, der darin Inspiration sucht, es sich auf seine eigene Art und Weise anzueignen und erfinderisch tätig zu werden. Der *Émile* ist eine Fiktion. Er darf nicht wortwörtlich genommen werden. Diejenigen, die Inspiration daraus schöpften, fanden hier wahrscheinlich keine direkt anwendbaren Techniken und Anforderungen. Sondern vielmehr Schwung und Kraft für einen Neuanfang.

Literatur

- Baczko, B. (Hrsg.) (1981). *Une éducation pour la démocratie: textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier.
- Honneth, A. (2000). Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität der Sozialphilosophie. In Ders., *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie* (S. 11-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Montesquieu (1748/1951). De l'esprit des lois. In Ders., *Œuvres complètes* (S. 225-995). Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (Bd. 2).
- Rousseau, J.-J. (1750/1975). Discours sur les sciences et les arts. In Ders., *Du contrat social et autres œuvres politiques* (S. 1-24). Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1755/1975). Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes. In Ders., *Du contrat social et autres œuvres politiques* (S. 25-122). Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1758/1964). Julie ou la nouvelle Héloïse. In Ders., *Œuvres complètes* (S. 5-793). Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (Bd. 3).
- Rousseau, J.-J. (1762/1957). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1762/1975). Du contrat social. In Ders., *Du contrat social et autres œuvres politiques* (S. 235-336). Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1771/1975). Considérations sur le gouvernement de Pologne. In Ders., *Du contrat social et autres œuvres politiques* (S. 337-417). Paris: Classiques Garnier.
- Rousseau, J.-J. (1776/1959). Rousseau juge de Jean-Jacques. In Ders., *Œuvres complètes* (S. 657-992). Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (Bd. 1).
- Soetard, M. (1994). Jean-Jacques Rousseau. In J. Houssaye (Hrsg.), *Quinze pédagogues* (S. 23-36). Paris: A. Colin.

Vincenti, L. (2007). L'Émile de J. J. Rousseau: philosophie de l'éducation et transformation sociale. *Le Spectateur Européen*, Bd. 9, 195-204.
http://www.luc-vincenti.fr/revue/emile_phil_transf.html [12.09.2011].

Abstract: In his contribution, the author examines the relations between the “pedagogical” and the “political” in Rousseau’s work, with special emphasis on the *Émile* (1762). At first, it appears as if these two practical spheres of human activity are rather independent of one another: the *Émile* does not constitute an application of the *Social Contract* onto the field of education and, vice versa, education is not an alternative to political impotence, i.e. the *Émile* does not constitute an educational anticipation of the *Social Contract*. In the second part, however, the analysis of the articulation between the “natural” and the “artificial” reveals that Rousseau applies the same mindset in the structuring of these two spheres: the mediation of the “artificial intervention” is always necessary in order to conform to the law of nature in both education and politics.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Philippe Foray, Université Jean Monnet, Sciences de l'éducation, Faculté des sciences humaines et sociales, 35, rue du Onze Novembre, 42023 Saint-Étienne, Frankreich
 E-Mail: philippe.foray@univ-st-etienne.fr